

O APRENDER E O ENSINAR: PRODUÇÃO DE SENTIDOS SUBJETIVOS EM UMA TURMA DE ALUNOS SURDOS.

Learning and teaching: the production of subjective meaning in a class of deaf students

*Alessandra do Carmo Fonseca

*Pedagoga e aluna da extensão da Universidade de Brasília.

E-mail: alesfo05@hotmail.com

*Ericler Oliveira Gutierrez

*Pedagoga e mestranda em Educação pela Universidade de Brasília.

E-mail: kekagutierrez@hotmail.com

*Simone de Fátima Saldanha C. Costa

*Licenciada em História e mestranda em Educação pela Universidade de Brasília.

E-mail: danisimo@ig.com.br

Material recebido em setembro de 2010 e selecionado em outubro de 2010.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi investigar a produção de sentidos subjetivos de quatro alunos surdos e de três professores de um curso preparatório para concurso público em Brasília (DF). A teoria da subjetividade de González Rey e a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky fundamentam a análise das relações entre subjetividade, aprendizagem e trabalho pedagógico nesse contexto. A investigação está baseada em procedimentos qualitativos, centrados na observação, questionário e entrevista. As análises realizadas indicam que o diálogo, a afetividade e a acessibilidade ajudam na produção de sentidos subjetivos favoráveis à aprendizagem dos alunos surdos.

Palavras-Chave: Surdez. Subjetividade. Aprendizagem.

ABSTRACT

This research paper aims to investigate the production of subjective senses by four deaf students and three teachers at a preparatory course for civil service exams in Brasilia (DF). González Rey's subjectivity theory and Vygotsky's historical cultural perspective are the bases for the analyses of the relations between learning and pedagogical work in this context. The research was carried out using qualitative procedures, observation, use of a questionnaire and interview. The analyses indicated that dialogue, affection and accessibility help deaf students to produce subjective senses favorable to learning.

Key words: Deafness. Subjectivity. Learning.

INTRODUÇÃO

As mãos se agitam no ar, o corpo fala, comunica e expressa o pensamento, as ideias. Os sinais tomam conta da sala de aula. São perguntas, respostas, que surgem no decorrer da aula, a qual é conduzida como um balé de mãos. Com um único propósito: aprender.

O espaço de aprendizagem privilegia momentos de interação, de trocas e vivências que contribuem para a construção de sentidos subjetivos de quem dele participa. Entendemos sentido subjetivo como sendo uma das categorias da teoria da subjetividade de González Rey (2006). Segundo esse autor, sentido subjetivo:

[...] representa um sistema simbólico-emocional em constante desenvolvimento, no qual cada um desses aspectos se evoca de forma recíproca, sem que um seja a causa do outro, provocando constantes e imprevisíveis

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jul-Dez/10

104

desdobramentos que levam a novas configurações de sentido subjetivo. (GONZÁLEZ REY, 2006, p. 34)

A comunicação é o elo fundamental nessas interações. A linguagem como mediadora da comunicação humana é o meio pelo qual as pessoas expressam seus pensamentos e interagem umas com as outras. Por meio dessa interação, estabelecida em diferentes espaços sociais, é que o sujeito vai constituindo sua subjetividade.

Assim, a teoria da subjetividade de González Rey e a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky contribuem para o desenvolvimento de uma proposta de educação de surdos que objetiva oferecer um espaço de aprendizagem que ajude o aluno surdo a produzir sentidos subjetivos favoráveis a sua aprendizagem.

O presente trabalho vem mostrar como é possível criar um ambiente em que o respeito à diversidade é valorizado e a comunicação em língua de sinais flui como meio de interação e aprendizagem. No balé das mãos, o aprender acontece e novos sentidos são produzidos para aqueles que antes só tinham palavras vazias.

LÍNGUA DE SINAIS: MEIO E FIM PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO SURDO

A Declaração de Salamanca (1994) assegura o compromisso expresso na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), afirmando que as “escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”. Nesse contexto de educação inclusiva, as escolas devem incluir todos os alunos, assegurando que

uma “educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo”.

A Constituição brasileira, no Artigo 205, determina: “a educação como direito de todos é dever do Estado e da família”, e garante a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (art.206). Entretanto, para que o acesso ao conhecimento sistematizado pela escola seja efetivo, ou seja, que a educação dada seja uma educação de qualidade, se faz necessário que a escola disponha de recursos para atender a todos.

Para Lacerda (2006), a proposta inclusiva mostra-se adequada, mas não satisfatória, tendo em vista que esse tipo de educação impõe uma série de especificidades, que, na maioria dos casos, não têm sido atendidas pelo sistema escolar. Nesse contexto, a educação de surdos é um assunto polêmico devido ao seu histórico de exclusão e às imposições que estes sujeitos sofreram ao longo da história.

A proposta educacional oralista predominou durante vários séculos, mas, a partir de meados de 1990, a proposta educacional bilíngue, a qual reconhece a surdez como diferença linguística, passou a ser vista como a mais adequada para o ensino das pessoas surdas (QUADROS, 1997). Nessa proposta, o surdo adquire como primeira língua a língua de sinais e, como segunda, a língua portuguesa; logo, o ideal seria que a língua de instrução em todas as disciplinas fosse a LIBRAS, pois “é por meio dela que se faz a leitura do mundo para depois se passar à leitura da palavra em língua portuguesa” (SALLES, 2004, p. 21).

Para Vygotsky (1983), a linguagem é o meio pelo qual a criança tem acesso a sua cultura. É através da cultura, das relações sociais que expressam pensamentos e comportamentos, que o ser humano vai pouco a pouco construindo sua humanidade.

A linguagem é o fator primordial para o processo de desenvolvimento do homem. Em contato com a cultura, o homem é capaz de modificar seu comportamento, promovendo assim o desenvolvimento histórico e cultural (VYGOTSKY, 1983; 2001).

A criança que nasce com surdez parcial ou total precisa adquirir uma língua para poder apropriar-se de sua cultura, de sua história e desenvolver-se, como acontece com as pessoas ouvintes. A surdez pode levar a criança a um atraso no desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores. No entanto, esse atraso pode ser evitado caso a criança venha a ter acesso à cultura, ao conhecimento e desenvolver interações sociais por meio da língua de sinais.

Nesse contexto inclusivo, o intérprete de língua de sinais educacional se insere no ambiente escolar. Esse profissional contribui para que o surdo entenda o discurso em sua língua, logo, participa da construção dos conhecimentos ao mediar o acesso dos alunos aos conteúdos escolares, assegurando que estes participem das atividades propostas. Nessa relação o intérprete pode tornar efetivo o diálogo com os professores e os outros alunos no cotidiano da sala, o que corrobora a apropriação dos conhecimentos em condição de igualdade com os outros alunos.

Já convencidos de que a interação entre alunos e professores é essencial para que o professor possa agir sobre as possibilidades de aprendizagem dos alunos surdos, buscamos em

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jul-Dez/10

105

Vygotsky (2008) a compreensão de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) para evidenciar o valor dessa interação.

A ZDP é definida por Vygotsky (2008, p. 97) como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, [...] e o nível de desenvolvimento potencial”. Entendemos por nível de desenvolvimento real aquele em que a criança consegue resolver problemas de forma independente. Já o nível de desenvolvimento potencial é aquele em que a criança precisa do auxílio de outra pessoa para solucionar problemas.

Desse modo, compreendemos que a sala de aula constitui-se em um ambiente onde as singularidades precisam ser percebidas e consideradas pelo professor a fim de que possa atuar na zona de desenvolvimento proximal, possibilitando ao aprendiz desenvolver suas funções psíquicas superiores. Essas funções, segundo Vygotsky (1983, p. 29), são “a memória criativa, memória lógica, atenção voluntária, formação de conceitos, etc.” que, junto aos processos que medeiam a interação da criança com o meio social (linguagem, escrita, cálculo, desenho), constituem o processo de desenvolvimento das formas superiores de comportamento da criança.

Ao compreender a diferença linguística entre surdos e ouvintes, asseguramos atendimento democrático e, nesse sentido, verificamos que professores, intérpretes e copistas possuem funções distintas, mas que se entrelaçam ao partilharem do mesmo objetivo: tornar o ensino e a aprendizagem significativos para o aluno surdo. Na perspectiva histórico-cultural, a emoção está interligada ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores e à

aprendizagem significativa. A este respeito, González Rey vai se apropriar de Vygotsky para criar uma teoria que discute a subjetividade no processo de aprendizagem. A partir da apropriação dos conceitos de González-Rey, discutimos a produção de sentidos subjetivos pelos alunos surdos participantes de nossa pesquisa.

A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS E APRENDIZAGEM: DIÁLOGO COM A TEORIA DA SUBJETIVIDADE

A aprendizagem dos alunos surdos, o trabalho pedagógico do professor e a mediação do intérprete de língua brasileira de sinais fazem parte de uma complexa rede de significação. Alguns dos elementos que tecem esta complexidade integram a teoria da subjetividade de González Rey e constituem o foco de análise deste trabalho (GONZÁLEZ REY, 2005).

González Rey (2009) refuta a concepção cognitiva para explicar o processo de aprendizagem, pois este, segundo o autor, não pode ser reduzido a uma atividade exclusivamente intelectual. Ao contrário, o processo se realiza em uma dinâmica dialética entre o elemento cognitivo e o elemento emocional, formando uma unidade indissociável. O autor (2009) argumenta que as concepções cognitivas da aprendizagem humana desconsideram a ideia sistêmica, processual e dialética dos dois elementos, o simbólico e o emocional. Esta crítica é a base para a formulação da teoria da subjetividade, na qual a emoção torna-se um elemento fundamental para compreendermos as categorias que a constituem. Na

teoria da subjetividade, a emoção não é compreendida como um elemento externo e isolado. A teoria propõe que os elementos emoção e cognição se formam como uma unidade em constante tensão. Essa interpretação apoia-se na teoria histórico-cultural. Às bases da teoria da subjetividade subjazem os pressupostos vygotskianos sobre a emoção e como esta se relaciona recursivamente com a formação das funções psicológicas.

No processo da vida socioet al as emoções entram em novas relações com outros elementos da vida psíquica, novos sistemas aparecem, novos conjuntos de funções psíquicas; unidades de ordem superior emergem governadas por leis especiais, dependências mútuas, e formas especiais de conexão e mobilidade (VYGOTSKY, 1932, *apud* GONZÁLEZ REY, 2009, p. 128).

Nesse sentido, quando aprendemos, as funções psicológicas superiores e as emoções reagem de forma integrada, como um sistema complexo. A este respeito, Tacca e González Rey (2008, p. 147) afirmam que “[...] o processo de aprender nunca será apenas um processo cognitivo, pois a emocionalidade cria com ele unidade indivisível”. Nesse viés, discutir a subjetividade, o sujeito que aprende e os sentidos que ele constrói ao longo de sua trajetória torna-se imprescindível para o campo da educação. Segundo González Rey (2005, p.35), a subjetividade é “como um sistema não fundado sobre invariantes universais que teria como unidade central as configurações de sentido que integram o atual e o histórico em cada momento de ação do sujeito nas diversas áreas de sua vida”. Significa que o sujeito produz configurações de sentido, significando o que aprende, a partir de sua história de vida e de

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jul-Dez/10

106

suas vivências em situações reais elaboradas. Essa significação tem como base os aspectos simbólicos e emocionais que atuam de forma recursiva e inseparável produzindo os sentidos subjetivos.

O sentido subjetivo como unidade simbólico-emocional, que existe no movimento e tensão entre ambos os processos dentro de definições simbólicas da cultura em que se inscrevem as diferentes práticas humanas, se organiza com base nos múltiplos efeitos colaterais e desdobramentos das ações e relações humanas (GONZÁLEZ REY, 2009, p. 130).

Esta unidade simbólico-emocional, que é o sentido subjetivo, emerge do sujeito, que aqui é compreendido como um ser histórico e cultural, possuidor de intencionalidade, capaz de atuar em sua aprendizagem de forma reflexiva e crítica (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009; TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008). Ser sujeito não é uma condição inata, mas é uma elaboração processual, histórica e cultural que se realiza na produção de sentido subjetivo (GONZÁLEZ REY, 2006). Assim, mais duas categorias que, mesmo não sendo foco principal de nossa investigação, são fundamentais para entendermos como o indivíduo desprovido de consciência de si mesmo se transforma em sujeito ativo e reflexivo. As categorias de subjetividade individual e subjetividade social transitam por essa formação, contribuindo para desenvolver o sujeito, o que implica a produção de sentidos subjetivos. Neste sentido, o outro que interage com o sujeito que aprende, nos mais diferentes contextos, tem um papel importante

em sua constituição, interferindo nos rumos desta aprendizagem, em como este sujeito produz recursos subjetivos que resultam em seu desenvolvimento (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009). A autora utiliza o conceito de subjetividade social para referir-se à ação do outro - instituição, professor, colega, família - na formação da subjetividade individual. Esta subjetividade refere-se aos “[...] processos de subjetivação associados à experiência social do sujeito concreto, assim como as formas de organização desta experiência por meio do curso da história do sujeito” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 241). Recursivamente a escola, como instituição, também produz a subjetividade social, por ser um dos espaços sociais que formam os sujeitos e, neles, a subjetividade social é configurada pelos costumes, tradições, hábitos dos grupos sociais pelas “representações sociais, os discursos, os comportamentos institucionalizados, etc.” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 131).

Dentro dessa concepção, o espaço escolar assume a responsabilidade de atuar conscientemente pelo desenvolvimento dos alunos. O professor necessita perceber que espaço ele ocupa e como o ocupa, uma vez que os alunos em suas subjetividades individuais produzem sentido subjetivo para criar os recursos subjetivos para sua própria aprendizagem. Não cabe neutralidade ou omissão por parte do educador, pois é por meio de uma intervenção consciente que o desenvolvimento da aprendizagem pode acontecer.

Com base nessa discussão, analisaremos a produção de sentido subjetivo dos alunos surdos do cur-

so, em interface com a atuação dos professores e intermediados pelos intérpretes.

A PESQUISA

O projeto MPU social foi um curso preparatório para o concurso público do Ministério Público da União, edital 2010, exclusivo para alunos surdos. A concepção dos idealizadores¹ partiu do princípio de que apenas a contratação de um profissional intérprete para a tradução do português para a LIBRAS não daria as condições de acesso aos conteúdos exigidos no edital do concurso. O curso teve caráter informal. Participaram deste projeto cinco intérpretes de língua brasileira de sinais, sete professores das disciplinas exigidas no concurso e três copistas. A partir das políticas públicas de inclusão, percebemos que a língua de sinais está presente na escola regular pela atuação do intérprete, mas se fazem necessárias outras medidas para que o aluno surdo possa interagir em situação de igualdade com os outros alunos. A esse respeito, pesquisas recentes comprovam que a proposta de inclusão apresenta graves entraves à inclusão dos alunos surdos no processo de aprendizagem (LACERDA, 2006; RODRIGUES, 2009).

Esta é uma pesquisa qualitativa por ter como foco a análise de experiência de um grupo social em que estão relacionadas interações comunicativas (FLICK, 2009). A pesquisa apresenta um caráter exploratório que, segundo Gil (2002, p.40), “proporciona maior familiaridade com o problema, com o objetivo de torná-lo mais explícito [...]”.

1 O professor Ricardo Almeida foi o idealizador do curso e coordenador-geral. Ao tomar conhecimento da realidade excludente nos cursinhos do DF, por meio de seu dentista, Flávio Tavares, cunhado de um rapaz surdo, sentiu-se sensibilizado. Desde então, iniciou a busca por professores gabaritados para integrarem o corpo docente. Fernanda Tavares, irmã do rapaz surdo, atuou na coordenação administrativa do projeto.

O objetivo deste trabalho é identificar como os sentidos subjetivos se apresentam no processo de aprendizagem dos alunos surdos e na prática pedagógica do professor ouvinte.

Como sujeitos da pesquisa, tivemos quinze alunos participantes da fase exploratória, quando foi utilizado o questionário. Deste grupo, foram selecionados quatro alunos surdos e três professores ouvintes para participarem da entrevista. Todos os sujeitos assinaram termo de livre consentimento e foram devidamente informados dos procedimentos da pesquisa. O nome dos participantes será mantido em sigilo e, para identificação durante o processo de análise, usaremos nomes fictícios..

As informações necessárias para a construção do conhecimento foram adquiridas por meio de três instrumentos: observação informal, entrevista e questionário. A observação simples foi desenvolvida por uma das pesquisadoras, que desempenhou a função de intérprete de LIBRAS, fez a observação de três aulas que correspondem às disciplinas: Português, Direito Administrativo e Direito Constitucional. As aulas ocorreram durante os fins de semana nos dois turnos, matutino e vespertino, de julho a setembro de 2010. Dessas observações, foi realizado um registro digitalizado, apoiado na memória, relatando diálogos, comentários, a participação de alunos. As entrevistas foram realizadas com quatro alunos surdos e três professores do curso preparatório para o concurso. A entrevista com os alunos surdos foi desenvolvida por meio da LIBRAS. Para melhor captar as expressões dos sujeitos, toda a entrevista foi filmada e posteriormente foi realizada a transcrição para a língua portuguesa pelo intérprete de LIBRAS. A entre-

vista com os professores também foi filmada e posteriormente transcrita. Para o desenvolvimento da entrevista foi elaborado um roteiro com perguntas que objetivavam fazer emergir sentidos subjetivos dos sujeitos participantes. O questionário foi utilizado mais com o objetivo de oferecer às pesquisadoras informações sobre a caracterização dos alunos participantes, como por exemplo: idade, formação, interesse em participar do curso e outras informações importantes para compor a análise.

RESULTADOS E ANÁLISE

3.1 Três professores, três agentes de mudança

O ensinar implica não somente o quanto de conhecimento possui o professor sobre sua disciplina, mas também a subjetividade individual desse profissional que adentra a sala de aula com o propósito de ensinar aquilo que entende como importante para o desenvolvimento escolar de seus alunos.

A subjetividade do professor é constituída por suas ideias e concepções sobre seus alunos e as respectivas potencialidades para aprender. Toda elaboração e programação que o professor desenvolve passam primeiramente pelo que ele acredita ser necessário e importante para a aprendizagem de seus alunos. Assim, entendemos que, se o professor acredita nas potencialidades de seus alunos, as ações docentes estarão voltadas para fazer emergir esse potencial e, ao mesmo tempo, estimular e desenvolver no aluno o desejo de continuar nesse processo.

Entendemos que o estudo da subjetividade e da produção de sentidos é de grande importância

para a compreensão do processo de aprendizagem em qualquer nível de ensino. A teoria da subjetividade de González Rey nos permite refletir sobre o trabalho do professor como sendo movido por sua subjetividade e sentidos subjetivos, ao mesmo tempo em que promove momentos e situações que levam os alunos a produzirem novos sentidos subjetivos.

A partir das entrevistas realizadas com os professores do curso preparatório, pudemos identificar concepções que esses professores possuíam sobre os surdos e que favoreceram a formação de um ambiente de troca e interação propício à aprendizagem dos alunos surdos.

Prof. Carlos: [...] *eu fiquei bem intrigado com isso e eu já sabia que ia ser uma experiência muito boa, assim agora (olha pra cima) pra mim ela chegou me surpreender foi assim uma experiência acima da minha expectativa né!. Ver que colegas que tiveram como certa característica né não poder escutar e tudo mais conseguiram, conseguem né um grau de inteligência, de desenvolvimento né e a qualidade das perguntas, então tudo isso me deixou muito feliz [...].*

Prof.^a Ana: *Acho que são meninos que conseguem superar suas dificuldades.*

Prof. Mário: [...] *eu acho desafiador toda pessoa que vive educação vê questões de ensino – aprendizagem de como desenvolver técnicas próprias, pesquisar para que seu público tenha entendimento. Primeiro eu acredito que eles podem aprender. Agora eu venho comprovando, é interessante.*

Para Mitjans Martinez e González Rey (2006), uma das barreiras na educação inclusiva são as representações que as pessoas têm sobre o deficiente. Para os autores as ideias e concepções que professores e gestores possuem sobre o deficiente colaboram

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA



INES

ESPAÇO

Jul-Dez/10

108

para que o processo de inclusão não contribua para o desenvolvimento do aluno com necessidades educacionais específicas.

Um dos professores viu a oportunidade como um desafio para ele, e é assim na vida do professor que busca sempre o melhor caminho para chegar ao seu aluno, ajudando-o a compreender os conteúdos. A interação entre professor e aluno é fundamental para que as condições de aprendizagem sejam criadas. A troca de conhecimentos e o reconhecimento da singularidade do aluno são fundamentais no processo de aprendizagem (TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008). No depoimento dos professores, percebemos que a diferença linguística não é uma grande barreira para que haja um ambiente favorável à aprendizagem. O professor Carlos diz:

[...] mas eu percebi que é é é ... é bem não é difícil você se comunicar com ele (olha pra direita) eles são eles são (demora um instante olhando pro lado direito olha para a pesquisadora) eles conseguem encontrar um meio de se comunicar com você né independente da necessidade que tenham e tal.

Complementando, o professor Mário comenta:

[...] Só encontrar um ritmo de aula na linguagem e metodologia apropriada, tá? A gente consegue. Tô confiante que vamos ter bons resultados (risos).

A estrutura do curso preparatório para o MPU se apresenta adequada para o aluno surdo porque respeita sua peculiaridade linguística, o que possibilita ao aluno sua participação nas aulas e compreensão do conteúdo. Os professores são ouvintes, mas nas aulas a atuação dos intérpretes de LIBRAS é fundamental para o processo de aprendizagem, pois estes atuam em conjunto com os

professores no processo de ensino, como afirmou o professor Mário:

Com certeza este aqui é um trabalho de equipe. Não acredito neste trabalho como individual, é um somatório de forças: professor que pode ministrar, mas que precisa do apoio dos tradutores e de quem possa registrar isso, deixando por escrito uma sequência, uma ordem boa para que eles (os surdos) depois acompanhem em seu estudo individual.

Novas experiências criam possibilidades de produção de novos sentidos subjetivos. Ao concordarem em participar do desafio de ensinar a alunos surdos, em apenas dois meses, em um curso preparatório para concurso público do MPU, os professores se permitiram uma nova experiência. Vejamos outros depoimentos.

Professor Carlos: *Na verdade eu sempre vi da mesma forma; eu tive a possibilidade de me aproximar, mas que agora talvez eu tenha um pouco mais, mas eu sempre enxerguei como pessoas altamente capazes que são necessárias para a sociedade são pessoas que tem que é ... contribuir na sociedade entendeu que tem seu papel deve ocupar seu papel vejo o surdo dessa forma.*

Professora Ana: *Essa troca de carinho, conhecimento e experiência com eles é muito legal.*

Professor Mário: *Acho um público completamente capaz de aprender.*

Desse modo, vemos que aprendizagem não é um caminho de mão única. Ela envolve tanto a subjetividade dos professores quanto dos alunos. Essa subjetividade é constituída pela esfera emocional e social dos sujeitos envolvidos no processo. São professores e alunos produzindo diferentes sentidos a partir da interação que foi estabelecida em sala de aula. González Rey (2006, p. 34) acrescenta que “os sentidos

subjetivos que vão se desenvolvendo na aprendizagem são inseparáveis da complexidade da subjetividade do sujeito”. Os novos sentidos produzidos pelos professores, por meio dessa experiência, proporcionarão a eles novas reflexões sobre os surdos e sua aprendizagem.

3.2 - O aprender

O processo de aprendizagem para as pessoas surdas exige adaptações e o reconhecimento de sua diferença linguística. Todos os participantes desta pesquisa compartilharam a experiência de não terem acessibilidade garantida em cursos preparatórios para concurso. Este fato os levou ao curso do MPU Social, pois o mesmo apresentou as condições de acessibilidade para o processo de aprendizagem. Dos vinte e cinco alunos matriculados, quinze permaneceram e concordaram em participar desta pesquisa, demonstrando interesse em colaborar. O primeiro instrumento aplicado nos indica que o nível de satisfação dos alunos em relação ao curso foi de 100%, e todos responderam que, se houvesse um novo curso, estariam dispostos a participar novamente.

A partir dessas informações, analisamos como os sentidos subjetivos foram produzidos por esses alunos no decorrer do curso, e, para apreendermos com mais profundidade essa produção de sentidos, entrevistamos quatro alunos.

A respeito do que o motivou a estar no curso, Rodrigo diz: *Quis estudar nesse curso pois tem intérprete e dá para acompanhar o professor. Então aqui dá para aprender.* Esta motivação está impregnada da acessibilidade e do reconhecimento de sua diferença linguística, e é neste cenário que o aluno começa a produzir sentido

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jul-Dez/10

109

para sua própria aprendizagem. Mariana, depois de experiências frustradas em cursinhos para pessoas ouvintes, destaca que teve interesse em participar porque “o curso era para um grupo só de surdos. Também para passar no concurso do MPU e aprender próprio aqui”. Letícia, além de destacar a falta de intérpretes em outros cursinhos, também afirma que neles “não tem um grupo só de alunos surdos” e complementa dizendo que “nesse é a primeira vez que tem isso”, finalizando seu discurso com um sorriso de satisfação. Os sentidos subjetivos destes alunos neste aspecto são similares. Discutimos como primeira categoria de análise a acessibilidade, que nesse caso está caracterizada pela presença de intérpretes de língua de sinais. A interpretação foi recorrente nas falas dos pesquisados. Com o acesso em sua primeira língua, os alunos constroem sentido para o conteúdo ministrado e se sentem motivados.

No entanto, o intérprete não pode estar sozinho. O professor especializado também contribuiu para a construção de significado pelos participantes. Junto a esses dois profissionais, a significação da aprendizagem se complementa com a participação do copista e a proposta de uma turma exclusiva de surdos. Sobre isso, Mariana comenta: “Eu vim à primeira aula, sentei e vi que os professores ouvintes eram especializados. Tinha procurador dando aula junto com bons intérpretes, os alunos surdos que vieram estudar, o que foi muito bom é que todos eram surdos, todos iguais”. Letícia argumenta que, nesta relação entre professor e intérprete, a diferença neste processo foi que os intérpretes, além de sinalizar, “apontavam e mostravam e para mim ficava muito claro! Eu

entendia”. Letícia se refere à dinâmica da aula, que permitiu a participação do intérprete também atuando na zona de desenvolvimento proximal, por meio da criação de canais dialógicos, os quais possibilitaram ao professor “adentrar o pensamento do aluno, suas emoções, conhecendo as interligações impostas pela unidade cognição-afeto” (TACCA, 2006, p. 48). Por isso, Mariana afirma que “se sentia muito feliz em poder tirar dúvidas”.

A subjetividade está alicerçada em processos de comunicação e liberdade de expressão. A participação dos alunos surdos depende de um sistema linguístico diferenciado. No entanto, não basta ter um intérprete de LIBRAS; é preciso que esse ambiente seja favorável, dando segurança emocional ao aluno. A confiança gerada nesse ambiente produz sentido subjetivo para a participação. Em muitos processos inclusivos os sujeitos surdos não têm essa oportunidade, mesmo com a presença do intérprete educacional, pois não existe a confiança por parte dos professores de que esse aluno possa dialogar (KELMAN; BARBOSA, 2009; RODRIGUES, 2009).

Rodrigo fala sobre o clima de confiança na sala como algo positivo. Ao afirmar: “os professores têm paciência e eu gostei muito disso”, ele reforça a ideia de que a ação pedagógica do professor e sua maneira de ensinar influenciam na sua emoção. Os elementos cognitivos e afetivos se movimentam recursivamente para produzir mais um sentido subjetivo, que possibilita uma aprendizagem significativa.

A percepção dos alunos sobre as emoções que os professores sentem ao ensinar também constitui um fator importante para a sua própria

subjetividade. Mariana diz que “Os professores ouvintes ensinavam e tiveram uma sintonia com os surdos, parecia que eles estavam felizes em nos dar aula”. Essa percepção implica profundamente a produção de sentido subjetivo dos alunos nesse processo. Os demais participantes da pesquisa demonstram ter tido percepções similares ao responder o que sentiram participando do curso MPU Social:

Pela primeira vez eu me senti com vontade de continuar aprendendo mais e desenvolvendo. Foi a primeira vez. Eu não estou acostumada, fico assustada. Então eu aprendi. Foi melhor. (Letícia)

(Sorrindo) Eu senti que eu acredito mais em minha capacidade. Eu senti que sou mais capaz, que eu posso me desenvolver... foi o que eu senti. (Mariana)

Não sei responder (sorrindo) é difícil! Eu senti, parece positivo. Parece que eu sou capaz de fazer, eu tenho força de vontade. Acho que é isso. (Sorrindo um pouco timidamente)

Em nossas análises, o discurso desses alunos mostra que a apropriação do que significa ser capaz de aprender vai constituindo as suas subjetividades individuais. Esta subjetividade esteve atuando dialeticamente com a subjetividade social, como foi percebido pela Mariana em relação aos professores. Somente José explicita uma dificuldade maior, a dificuldade em compreender a língua portuguesa. No entanto, quando fala sobre o professor, diz: “Eu entendo o professor de português. Ele é bom. Ele é muito claro!” (Sorri discretamente)

Com esse professor, José tem um diálogo que nos ajuda a compreender como as subjetividades individuais do professor e do aluno atuam para a produção de sentido subjetivo. O diálogo foi registrado por meio da

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jul-Dez/10

110

observação simples de uma das aulas:
Prof. Mário: *eu não sou professor de português para surdos. Estou aprendendo e somos uma equipe.*

José: *Queria ser seu vizinho e aprender português com você. Infelizmente na escola regular os professores me ensinaram português igual para ouvintes e eu não entendi. Depois eu tive professores bons de português, mas o intérprete não sabia interpretar bem. Agora já é tarde! Foi um atraso.*

Prof. Mário: *Nunca é tarde! Você tem condições de aprender sempre. Vou contar uma história... quando comecei a estudar Letras, tinha 17 anos. No curso, um dos colegas era um senhor de 64 anos. O senhor Valter era um exemplo e por causa dele nenhum dos alunos tinha coragem de desistir. Ele era sapateiro e educou três filhos: um médico, um engenheiro e outra professora. Essa história é para que vocês acreditem que sempre é tempo de aprender.*

José: *Mas nunca me disseram isso. Minha família sempre fala que sou burro, que não aprendo, que não sei nada.*

Prof. Mário: *Você decide em quem você vai acreditar.*

José: *É verdade!*

Aqui, José traz experiências vivenciadas em outros momentos de sua vida e em outro local, a família. As mensagens construídas pela família a respeito de sua aprendizagem emergem indicando como José percebe sua aprendizagem. Os sentidos que formam a subjetividade social neste diálogo entram em confronto. Quando José desabafa que já é tarde, ele recebe outra informação de que há possibilidade. Diferente dos três participantes, José, em todas as respostas, em vários momentos, afirma: "Eu senti dificuldade, não entendo

nada, e fico nervoso, não entendo bem", finalizando a entrevista com desânimo e descrença. Analisando sua fala, podemos inferir que a autoimagem negativa sobre o processo de aprendizagem foi influenciada pela subjetividade social no decorrer de sua vida nos diferentes espaços sociais. Não desconsideramos que de fato a língua portuguesa para os surdos é uma grande dificuldade, mas, no caso de José, as possibilidades de superar essa dificuldade esbarram em suas crenças sobre sua capacidade de aprender.

Os resultados da análise apontam que a acessibilidade, por meio da interpretação em língua de sinais, foi o fator preponderante na produção de sentido subjetivo para a aprendizagem significativa e que a aceitação por parte dos professores e a qualificação dos mesmos foi um elemento garantidor do desejo de participar e permanecer no curso. O ambiente de comunicação possibilitou a produção de sentido subjetivo para aprender sem medo e desconfiança. Os resultados também apontam para outras necessidades que não foram contempladas pelo curso. Questões que os participantes expuseram no sentido de melhorar a proposta. Sobre a organização da sala de aula, Mariana constata: "A sala deveria estar organizada para atender essa questão visual, por que do jeito que está, com fileiras, fica difícil ver o que um colega está perguntando. O certo seria organizar em semicírculo". Em relação aos professores, José comenta: "Não é só explicar e explicar durante muito tempo, mas eles precisam dar questões, perguntas". Os intérpretes de LIBRAS, na opinião de Letícia, deveriam ficar em um lugar fixo: "A movimentação entre o professor e as

intérpretes me deixou confusa". Já Mariana faz uma crítica: "O intérprete deveria saber o assunto antes, porque na hora ele fica tentando encontrar uma interpretação e fazer isso na hora demora".

Além disso, Mariana ressalta que:

Precisa de tecnologia, como o data show, porque com o visual o surdo aprende mais rápido. Pensam que é só colocar um intérprete, mas não é só isso. Tem que ensinar de uma forma especial. Eu gostaria muito que todos pudessem se desenvolver; vamos esperar para o futuro ter várias descobertas nesse sentido.

Podemos inferir que há produção de sentido nestas falas quando os participantes indicam a acessibilidade como fator propulsor de sentido para estar neste processo. Assim, contribuem para adequações em projetos futuros. A esperança também aparece como mais um sentido subjetivo para que o sujeito surdo se desenvolva não apenas individualmente, mas em comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A subjetividade é um elemento significativo para desenvolver processos de aprendizagem. Nesta pesquisa constatamos que a produção de sentido subjetivo pode acontecer de maneira mais eficaz em um ambiente de acessibilidade. Acreditar que todos podem aprender é premissa para que de fato os alunos se tornem sujeitos ativos neste processo. É no espaço escolar que esse clima de confiança e respeito às diferenças pode ser construído de forma consciente e interventiva. Se, como nos mostram os dados levantados, os aspectos afetivos conduzem ao desenvolvi-

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jul-Dez/10

111

mento de autoestima, valorização e capacidade nos estudantes, estes aspectos devem ser considerados, pois eles que constituem a unidade cognitivo-afetiva.

A atuação de professores e intérpretes em conjunto no processo de ensino garantiu um ambiente dialógico que proporcionou a troca de conhecimentos e a produção de novos sentidos subjetivos, que certamente constituirão a subjetividade individual de todos os envolvidos. A postura dos professores de que a diferença linguística não seria empecilho para ensinar alunos surdos

favoreceu a interação e a confiança entre eles, o que foi essencial para que as condições de aprendizagem se desenvolvessem, como a troca de conhecimentos e a participação dos alunos nas discussões.

A percepção dos alunos quanto à satisfação dos professores em ensinar e também quanto ao fato de estes considerarem os alunos capazes de aprender foi decisiva para a motivação no processo de aprendizagem. Nesse contexto, podemos inferir que as experiências vivenciadas por alunos e professores, no decorrer de todo o curso, contribuíram de forma positiva

para que novos sentidos subjetivos, favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem, emergissem.

Acreditamos que as possibilidades desta pesquisa não se encerram aqui; ao contrário, a realização da mesma nos abriu um campo abrangente de inquietações. Consideramos que o desenvolvimento de pesquisas sobre subjetividade na educação de surdos possa ampliar as discussões e reflexões sobre esta temática.

Referências bibliográficas

BRASIL. Constituição Federal. Artigos n.ºs 205 e 206, Cap. III. Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção II. Da Cultura. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/_ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 16 de agosto de 2010.

FLICK, U. Introdução à coleção pesquisa qualitativa. In GIBBS, Graham. *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZÁLEZ REY, F. *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

_____. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In TACCA, Maria Carmen V. R. (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas, São Paulo: Alínea, 2006.

GONZÁLEZ REY, F. Questões metodológicas nas pesquisas sobre a aprendizagem no nível superior. In MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C. V. R. (Orgs.). *A complexidade da aprendizagem*. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2009.

KELMAN, C. A.; BARNOSA, I. S. Aluno com implante coclear: reflexos pedagógicos de uma identidade em formação. Trabalho apresentado no V Congresso Multidisciplinar de Educação Especial, nov. 2009, Londrina, Paraná.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA



INES

ESPAÇO

Jul-Dez/10

112

LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. In: *Cad. CEDES* v. 26, n. 69, Campinas, maio/ago, 2006.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Processos de Aprendizagem na Pós-Graduação: um estudo exploratório. In: _____; TACCA, M. C. V. R. (Orgs.). *A complexidade da aprendizagem*. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2009.

_____; GONZÁLEZ REY, F. Representaciones Sociales, subjetividad social e inclusión escolar. Anais. *VIII International conference on social representations: media & society*, Roma, 2006.

QUADROS, R. M. de. In: _____; SCHMIEDT, M. L. P. (Orgs.). *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

_____. *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. O "BI" em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (Org.). *Surdez e bilingüismo*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

RODRIGUES, E. G. *A apropriação da escrita pela criança surda*. Dissertação. 2009. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo.

ROSA, A. da S. *Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete*. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2008. [Coleção Cultura e Diversidade] Disponível em: www.editora-arara-azul.com.br. Acesso em: 05 de outubro de 2008.

SALLES, H. M. L.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O. L.; RAMOS, A. L. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, 2004.

STROBEL, K. L. A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. *ETD – Educação Temática Digital/Revista da Faculdade de Educação da UNICAMP*, Campinas, v.7, n. 2, p. 245-254, jun. 2006.

TACCA, M. C. V. R. (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas, São Paulo: Alínea, 2006.

_____; GONZÁLEZ REY, F. L. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. In: *Psicologia, ciência e profissão*, 2008, 28 (1), 138-161.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.



REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jul-Dez/10

113

VYGOTSKY, L. S. Problemas del desarrollo de la psique. In *Obras Escogidas*, Tomo III. Madri: Visor, 1995.

_____. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.